

B.3 Fachtraditionen und Fachdidaktik

B.3.1 Expertenbefragung zu Lehrplänen in Europa – Methoden und erste Ergebnisse

Constanze Kirchner & Folkert Haanstra

Abstract

As a starting point of the project which was to develop a Framework of Reference for *Visual Literacy*, a consultation of European experts was carried out. Its aim was to arrive at an overview of national curricula and competency models used in school subjects related to the domain of *Visual Literacy*. A total of 37 subject specialists from more than 20 EU member states as well as from Switzerland and Turkey participated in the survey by filling out a questionnaire. The questionnaire asked for factual and quantifiable data on the respective curricula, such as year of publication, authors, educational level, subject fields, the number of compulsory lessons, terminology, standards, competency levels, and competency dimensions. A qualitative content analysis of the open questions was carried out in order to categorise the given answers systematically. The results of this analysis provide information about the educational contexts of the curricula in *Visual Literacy*, the understanding of competency, the areas of learning, the educational goals, such as promoting creativity and critical thinking, as well as the aspect of participatory processes in the development of curricula.

Zielsetzung

Grundlage für den hier vorgelegten Referenzrahmen zur *Visual Literacy* war eine vergleichende Übersicht über die jeweiligen Bildungspläne/Fachlehrpläne und deren Zielrichtungen in den verschiedenen europäischen Ländern. Um Informationen zu den entsprechenden Curricula zu erhalten, wurde eine europaweite Expertenbefragung durchgeführt, die zur Gewinnung eines Überblicks über Gemeinsamkeiten und Differenzen der Basiskonzepte gedient sowie zur Erarbeitung des vorliegenden Kompetenzstrukturmodells beigetragen hat.

Da es ein wesentliches Ziel dieser Expertenbefragung war, eine gemeinsame Basis für den europäischen Referenzrahmen zur *Visual Literacy* zu entwickeln, richtete sich die Untersuchung vor allem auf die Gemeinsamkeiten der Lehrpläne und weniger auf die Unterschiede, die selbstverständlich auch vorhanden sind. Allein die Vielfalt der Bezeichnungen des Unterrichtsfaches zur Vermittlung von *Visual Literacy* in Europa zeigt die Differenzen. Die Fachbezeichnungen divergieren folgendermaßen: Kunst(-erziehung) (DE; PL; SI; EE), Kunst und Design (MT; GB; SC), Education artistique (LU), Arts plastique (LU; FR), Bildnerische Erziehung (AT), Textiles und technisches Gestalten/Bildnerisches Gestalten (CH), Bildkunst (DK), Visuelle Kunst (FI; TR), Bild (SE), Bildnerische Erziehung/Bildende Kunst und Design (NL), Bildnerische Erziehung (CZ), Visuelle Erziehung (HU; PT), Musische Erziehung (BE). Im weiteren Verlauf des Textes wird die fiktive Fachbezeichnung *Visual Literacy* als Sammelbezeichnung für all diese Fächer genutzt.

Intention der Befragung war nicht nur das standardisierte Sichern von Daten zu den länderspezifischen Fachcurricula sondern auch der Versuch, bestimmte implizite Sachverhalte hinsichtlich des Fachverständnisses und der Kompetenzorientierung in diesen Fächern zu verstehen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu analysieren, z.B. in Bezug auf Produktion und Rezeption, auf eine bestimmte Auswahl von Gegenständen, z.B. Kunstwerke, auf Bildungsziele wie z.B. Kreativitätsförderung, auf das jeweilige Bildungsverständnis, die fachlichen Gegenstandsfelder oder die Kompetenzorientierung. Es sollte dabei auch herausgefunden werden, welchen Stellenwert die kreativen Fähigkeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen erhalten oder welche Bedeutung der Präsentation und der Reflexion praktischer Schülerarbeiten zukommt.

Datenerhebung

Insgesamt haben 37 europäische Experten an der Befragung teilgenommen, die sorgfältig über persönliche fachliche Kontakte und Kooperationen sowie über Bildungsnetzwerke, Verbände, Bildungseinrichtungen und Bildungsministerien ausgewählt wurden. Nicht von allen angefragten Personen sind Rückmeldungen eingegangen. Von 28 Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben Experten aus 20 Staaten sowie aus der Schweiz und der Türkei den ausgefüllten Fragebogen zurückgesandt. Angaben aus Griechenland, Bulgarien, Spanien, Rumänien, Litauen, Lettland, Kroatien und Irland fehlen – trotz intensiver Bemühungen um entsprechende Rückantworten.

Nation/Land		Anzahl der Fragebögen	
Dänemark	DK	1	
Deutschland	DE	4	Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen
Estland	EE	1	
England/Schottland	GB	2	
Flandern (Belgien)	BE	1	
Finnland	FI	1	
Frankreich	FR	1	
Italien	IT	1	autonome Provinz Bozen
Luxemburg	LU	2	
Malta	MT	1	
Niederlanden	NL	3	
Österreich	AT	2	
Polen	PL	1	
Portugal	PT	1	
Schweden	SE	1	
Schweiz	CH	2	
Slowenien	SI	3	
Slowakische Republik	SK	1	
Tschechische Republik	CZ	2	
Türkei	TR	2	
Ungarn	HU	3	
Zypern	CY	1	
Total	22	37	

Die inhaltliche Konzeption des Fragebogens war von der Suche nach gemeinsamen Kernkompetenzen, die laut der jeweiligen curricularen Vorgaben im Fach *Visual Literacy* vermittelt werden sollen, geprägt. Der Fragebogen (siehe Anhang I) gliedert sich in zwei Segmente: Teil A ist stark strukturiert und erfasst formale und inhaltliche Daten zu den derzeit gültigen Fachlehrplänen (Rahmenplänen/Fachcurricula) – mit geringen subjektiven Spielräumen bei der Beantwortung der gestellten Fragen, teilweise mit standardisierten Antwortvorgaben. Teil B hingegen gleicht eher einem offenen Leitfadeninterview, das freie Antworten ermöglicht. Hierdurch können spezielle Themengebiete erschlossen, Verknüpfungen dargestellt und Kontexte erläutert werden. So können Kenntnisse zur Lehrplanentwicklung, zu impliziten Inhalten der jeweiligen Lehrpläne oder zu bildungspolitischen Hintergründen ebenso einfließen wie Informationen über Bildungsziele, fachdidaktische Konzepte, Lerngegenstände, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und fachliche wie überfachliche Ziele. Die Befragten sollten so auf maximal zwei DIN A4-Seiten versuchen den jeweils aktuellen Rahmenlehrplan zu charakterisieren.

Der Fragebogen wurde in englischer und deutscher Sprache verschickt. Die Namen der Experten sind bekannt, wurden jedoch in der Auswertung nur mit Kürzeln versehen, um sowohl Anonymität wie Nach-

vollziehbarkeit zu gewährleisten. Das methodische Vorgehen und der Auswertungsprozess sind ausführlich in zwei Berichten (Kirchner & Haanstra, 2015; Kirchner, Gotta-Leger & Nockmann, 2015) auf der Website www.envil.eu nachzulesen.

Methodologische Überlegungen

Experteninterviews werden häufig in der Politikwissenschaft eingesetzt, um Informationen aus unterschiedlichen Ländern zu erhalten, da sich die länderspezifische Perspektive mit ihren bildungspolitischen Besonderheiten und kulturellen Eigenheiten nicht aus statistischen Daten erschließt. Hier sind Befragungen vor Ort lebender Personen meist aussagekräftiger. Die Politikwissenschaftler Gert und Susanne Pickel erklären sogar, dass das Experteninterview als Erhebungsmethode „oftmals die einzige Form (ist), um an bestimmte Informationen heranzukommen“ (Pickel & Pickel, 2009, S. 462), denn mit Experteninterviews sei es möglich, auch Insiderwissen zu erheben (ebd., S. 444). Dafür ist eine gezielte Auswahl der Befragten, die das nötige Expertenwissen garantiert, erforderlich. Da gerade auch die Lehrpläne der Länder für den Blick von außen oft undurchsichtig strukturiert sind, da die Art der Formulierung von Inhalten und Zielen zum Teil stark divergiert und da es so gut wie keine konkreten Kompetenzformulierungen gibt, war es naheliegend, auch bei dieser Erhebung Expertenmeinungen einzuholen (Meuser & Nagel, 2009, S. 465 ff.). Eine entsprechende Auswahl von Experten wurde getroffen, zum Teil liegen Antworten von bis zu vier Experten aus einem Land vor.

Während die Auswertung von Teil A des Fragebogens eine Zusammenschau inhaltlicher und formaler Daten bietet, die sich quantifizieren lassen, orientiert sich das methodische Vorgehen für die Auswertung curricularer Inhalte, Strukturen und Bildungskonzepte (Teil B) an den Prämissen qualitativer Forschung, die neben der Bindung an theoretische Grundlagen verlangt, dass Forschungsfragen aus einem vertrauten Untersuchungsfeld heraus entwickelt werden. Dies ist der Fall, da alle an der Auswertung beteiligten Personen Fachexperten sind. Die Auswertung der Antworten aus den Leitfrageninterviews (Teil B) erfolgt inhaltsanalytisch nach Mayring (1995), zum Teil in Verschränkung mit der Analyse von jenen Lehrplänen, auf die die Experten verweisen. Da die Datenerhebung von Teil B der Expertenbefragung nicht eindeutig durch ein Forschungsraster determiniert sondern durch Stichworte als offene Leitfragen konzipiert ist, sind die Kategorien und Begriffe, nach denen das Material ausgewertet wird, im sukzessiven Sichten und Sortieren entwickelt worden. Die Auswertungskategorien korrespondieren mit den theoretischen Vorannahmen bzw. werden in Wechselwirkung mit dem Vorverständnis, das sich in den Leitfragen (Teil B) zeigt, entfaltet. Um die Kategorienbildung systematisch zu entwickeln, wurden die schriftlich vorliegenden Expertenantworten einerseits nach fachlich relevanten Kriterien untersucht, andererseits ergaben sich neue Kriterien aus dem vorliegenden Datenmaterial. Farbige Markierungen bestimmter Leitbegriffe halfen, das Datenmaterial zu systematisieren, zu bündeln und die leitenden Kategorien zu bilden, die Grundlage des länderspezifischen Lehrplanvergleichs sind.

Ergebnisse zu formalen und inhaltlichen Daten der Lehrpläne (Teil A)

Die von den Experten vorgenommene Auswahl der Lehrpläne beschränkte sich nicht auf eine bestimmte Schulstufe oder auf eine bestimmte Schularart. Auch die Reichweite der Altersgruppen war verschieden: In Schottland bezieht sich der Lehrplan auf 3- bis 18-Jährige, in Ungarn auf 6- bis 18-Jährige, in der Schweiz auf 4- bis 15-Jährige, in Frankreich auf 11- bis 15-Jährige oder in Bayern auf 6- bis 10-Jährige. Die Schularten variieren von der Vor- und Grundschule bis hin zum Gymnasium und dem technischen Sekundarschulunterricht (siehe Anhang II). Auch das Erscheinungsjahr der Lehrpläne divergiert, von 1993 bis 2014. Die Auftraggeber der Lehrpläne sind in fast allen Fällen die Unterrichtsministerien.

In 27 Fällen ist die Benennung des Dokuments tatsächlich ‚Lehrplan‘, in fünf Fällen ‚Rahmenplan‘, und es gibt Ausnahmen wie: ‚Anforderungs- und Prüfungsstandards‘, die Teil des Rahmenplans zusätzlich zum Lehrplan sind (Ungarn) oder ‚Konkretisierung der Hauptziele in der Primarstufe‘ (Niederlande). 28 der 37 Lehrpläne sind verbindlich, in den anderen Fällen haben die Lehrpläne Empfehlungscharakter. Allerdings zeigen die Antworten, dass die vorgeschriebene Verbindlichkeit relativ ist: „Die Lehrpläne sind verbindlich, lassen aber inhaltlichen Spielraum“, „the parameters are quite fluid“, „der Lehrplan ist als

Arbeitsgrundlage zu sehen“ oder „der Lehrplan ist für jeden Lehrer verbindlich, was frei bleibt, sind die Methoden, die er benutzt, um die Bildungsstandards zu erreichen“, um nur einige Aussagen zu zitieren. Viele Experten benennen die Bezugsfelder des Faches. Ein Experte aus der Schweiz bezieht sich auf den Lehrplan zum textilen und technischen Gestalten, der parallel zum bildnerischen Gestalten existiert.

Bezugsfeld Fach	N = 37
Bildende Kunst	32
Design	23
Architektur	23
Mode	16
Medien und Alltagsbilder	27
keine Angabe	04

Neben der Bildenden Kunst werden also in der Mehrheit der Lehrpläne Design, Architektur und Medien/Alltagsbilder als Bezugsfelder genannt, in der Hälfte der Lehrpläne auch Mode. Neben diesen Kategorien werden auch noch einige weitere Bezugsfelder angegeben: ‚Technisches Gestalten‘, ‚Performance, Aktion, Objekttheater‘, ‚Kulturelles Erbe‘, ‚Alltagsästhetik‘, ‚Film, Video Computeranimation‘, ‚Szenisches Gestalten‘, ‚Craft‘ oder ‚Traditional arts‘.

Gefragt wurde auch, wie viele Stunden obligatorischer Fachunterricht ein 8- bzw. 12-jähriger Schüler erhält. Für die 8-Jährigen sind es meistens zwei Stunden (12x), teilweise auch nur eine Stunde (6x), ein- einhalb Stunden (2x) und 3 und 4 Stunden (1x). In 14 Fällen ist die Stundzahl ‚not regulated‘ oder wird nicht angegeben. Für die 12-Jährigen gibt es meistens eine Stunde Kunstunterricht pro Woche, für eine Minderheit zwei Stunden. Manchmal werden Pflichtstunden auch zusammen mit Musik und Sport erwähnt, dann entscheidet die Schule, wie die Stunden tatsächlich verteilt werden.

In 27 von den 37 Antworten wird angegeben, dass Bildungsstandards, also konkrete Ergebnisse von Lernprozessen in den Curricula formuliert werden. Allerdings zeigen exemplarische Formulierungen, dass hierunter auch Zielformulierungen subsummiert sind. In 14 Fragebögen wird angekreuzt, dass es sich um Regelstandards (durchschnittliches Erwartungsniveau), in 11 Antworten um Minimalstandards (basales Erwartungsniveau) und in einem Lehrplan um Maximalstandards (ideales Erwartungsniveau) handelt. Schließlich umfasst ein Lehrplan (Schottland) alle drei Arten von Standards.

In 17 Antworten wird angegeben, dass pro Kompetenz auch Kompetenzniveaus beschrieben werden. In 10 Lehrplänen werden Themen oder Beispielaufgaben formuliert, um die Ziele und Kompetenzen zu konkretisieren. Z.B. wird im Lehrplan von Schleswig-Holstein, Arbeitsbereich Grafikdesign/Druck/Fotografie, Klassenstufe 5/6, formuliert: „Schrift als Ausdrucksträger und typografische Gestaltungsmöglichkeit in einfachen Layout-Zusammenhängen spielerisch erproben“. Und im Lehrplan von Estland werden Aspekte vorgestellt, um Kunst aus verschiedenen Perioden vergleichen zu können, wie „Pictorial symbols from cave paintings to graffiti“. Darüber hinaus wird von den Experten in fünf Nationen (Finnland, Malta, Slowakische Republik, Schweden und Ungarn) eine zentrale Überprüfung der erreichten Kompetenzen angegeben. Für Deutschland oder die Niederlande wird keine zentrale Überprüfung angekreuzt, obgleich auch hier eine solche möglich ist.

Gefragt wurde als nächstes, ob im Lehrplan der Kompetenzbegriff beschrieben wird. Gemeint war damit, ob eine Definition des Kompetenzbegriffs vorliegt. In 18 Lehrplänen ist das der Fall. Einige Befragte verweisen auf die Definition nach Weinert: *Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.* Oder aber auch sehr kurz: ‚Prüfbares Verhalten‘. Teilweise ist diese Frage falsch verstanden worden, es wurden verschiedene Arten von Kompetenzen aufgelistet. In 14 Lehrplänen wiederum wird gar kein Kompetenzbegriff benutzt. Die Pläne verwenden dann oft Begriffe wie: ‚Bildungsziele‘, ‚Zielbeschreibungen‘, ‚primary goals‘ oder ‚general learning goals‘. Bemerkenswert sind zwei Nationen, in denen früher der Kompetenzbegriff genutzt wurde, heute aber nicht mehr: Schottland („we do not talk about competencies any more except in assessment; we talk about experiences and outcomes“ – wobei outcome auch auf Kompetenzen verweist) und Portugal („not any more,

trend is goals not competencies“). 24 von 37 Lehrplänen bejahen, dass in den Kompetenzmodellen der Lehrpläne verschiedene Dimensionen unterschieden werden.

Rahmenbedingungen und Entstehungsprozesse der Fachcurricula

Alle europäischen Fachlehrpläne werden in der Regel von einem Autorenteam entwickelt. Dieses Gremium setzt sich aus Fachexperten aus der universitären Lehre, Lehrkräfte aus dem Schuldienst und Vertretern der Bildungspolitik zusammen. In einzelnen Fällen werden externe Berater einbezogen. Die Anzahl der beteiligten Autoren und deren Zusammensetzung divergiert, doch die Verfahren sind häufig ähnlich strukturiert.

Zwölf Experten können die Lehrplanautoren namentlich benennen oder die Gremiumsgröße und die beteiligten Institutionen angeben. Der niederländische Experte verweist auf „zwanzig Fachdidaktiker, Lehrer usw.“ Oft ist ein breiterer Kreis (bis zu ca. achtzig Personen) in den Entstehungsprozess zusätzlich im Rahmen von Beteiligungsverfahren involviert. Nachdem ein Team den Lehrplan entwickelt hat, werden meist Fachverbände, Elternverbände, Universitätsvertreter, bildungspolitische Gremien usw. um Stellungnahmen gebeten. Möglicherweise sind die Aussagen zur Autorenschaft der Rahmenpläne und dem jeweiligen Beteiligungsverfahren nicht immer trennscharf angegeben.

Die Akzeptanz des jeweils gültigen Lehrplans wird von den befragten Experten unterschiedlich bewertet, unabhängig von der Größe des Autorenteams und der Akteure in den Beteiligungsverfahren. Korrelationen spezifischer Merkmale, die zu einer höheren Akzeptanz führen könnten, sind nicht erkennbar, auch nicht wenn besondere Partizipationsmöglichkeiten u.a. von Fachverbänden die Beteiligung der Fachcommunity steigern.

Expertenaussagen zu Bildungszielen und Lehr-/Lernverständnis (Teil B)

Als Stichwörter zur ersten Frage (s. Anhang) waren zum bildungspolitischen Kontext „Bildungsstandards, PISA, Schulreformen, Legimitation“ vorgegeben. Sie führten zu recht einhelligen Antworten: Im Zuge bildungspolitischer Reformbemühungen wurden in allen Ländern sukzessiv neue kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt, die vorrangig Minimalstandards formulieren und so vergleichbare Leistungen ermöglichen sollten – meist ohne inhaltliche Vorgaben. Dennoch ist eine Kompetenzorientierung nicht in allen Aussagen erkennbar, klare Kompetenzbeschreibungen finden sich am deutlichsten im schweizerischen Lehrplan.

Für die zweite Frage nach dem impliziten Bildungsverständnis der Lehrpläne wurden die Stichwörter ‚individuelle Entwicklung, mündiger Staatsbürger (Literalität), soziale Gemeinschaft, Fachlichkeit‘ vorgegeben. Hier lässt sich tendenziell festhalten, dass zwischen Persönlichkeitskompetenzen, Sozialkompetenzen, Handlungs- (Methoden-)kompetenzen und Fachkompetenzen unterschieden wird, allerdings mit heterogenen Benennungen und selten eindeutig. Einige Lehrpläne betonen die Fachspezifik: Bildkompetenz (LU) wird als übergeordneter Begriff ebenso verwendet wie Visuelle Kompetenz (DK), Visual Literacy (DK, CZ) oder Visuelle Kommunikation (AT). Es fällt auf, dass insbesondere in den deutschen Lehrplänen die Methodenkompetenz dominiert – und zwar hinsichtlich der Produktions- wie der Rezeptionsmethoden (z.T. auch Präsentationsmethoden), die explizit erläutert werden. In anderen Lehr-/Rahmenplänen ist ein relativ ausgewogenes Verhältnis von fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzdimensionen zu verzeichnen, wobei die Beschreibungen von Selbst- und Sozialkompetenzen meist diffus bleiben. Als Bildungsziel steht die Persönlichkeitsentwicklung häufig im Vordergrund (Problemlösevermögen, mündiger Bürger, Selbstkompetenz, Verantwortung, selbständiges kritisches und kreatives Denken usw.). Als weitere Ziele werden die Erweiterung von (Fach-)Wissen und Sozialkompetenzen angegeben.

Die dritte Frage zielte auf die Lehrmethoden und das Fachprofil – mit den Stichwörtern Verstehen, Sachwissen, handlungsorientiertes, exemplarisches Lernen. Hier ist festzustellen, dass in den Lehrplänen generell keine konkreten didaktischen Konzepte aufgeführt werden. Die Experten betonen dagegen allgemeine Prinzipien, vor allem Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung, Techniken sollen spielerisch/experimentell erlernt werden, aktionsbetonte, kooperative und werkstattähnliche Formen des Unterrichts

sind erwünscht. Häufig wird ein konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis als pädagogische Grundlage genannt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zunehmend selbst organisieren, sie sollen lernen, sich selbst Information zu beschaffen und eigene Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Unterricht wird um selbstgesteuertes Lernen erweitert.

Fachinhalte, Ziele und Gegenstandsfelder

Die vierte Frage wollte wissen, welche Bereiche im Fachcurriculum dominant sind. Stichwörter hierfür waren: Kunst- oder Bildkompetenz, historische oder aktuelle Kunst, Werken/Design/Architektur/Alltagsgegenstände, künstlerische/handwerkliche Praxis. In allen Lehrplänen wird ein breites Spektrum aus allen Gegenstandsbereichen der Kunst angeboten – das Erlernen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten (Malerei, Zeichnung, Grafik, Plastik, Raum, Fotografie, Film, Neue Medien, Spiel und Aktion, Umweltgestaltung) sowie Kunstgeschichte und Bildrezeption. In den meisten Lehrplänen werden darüber hinaus explizit Architektur und Design genannt. Schwerpunkte sind historische und aktuelle Kunst, Prozesskunst, Architektur, tradierte handwerkliche Produktionen, Design, analoge und digitale Fotografie und Bildbearbeitung, Video und performative Inszenierung, gestalterische Praxis, Alltagsbilder, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik, handwerkliche Praxis, Technik, Spiel- und Alltagsgegenstände, digitale Bildkultur, Typographie, Massenmedien und Populärkultur. Klare Trennungen zwischen Produktion und Rezeption sind meist nicht gegeben, auch ist eine Gewichtung bei den Aufzählungen, die ein ausgewogenes Spektrum aus allen Gegenstandsbereichen zu vermitteln scheinen, nur schwer zu entnehmen. Der Erwerb von *Visual Literacy* beinhaltet demnach ein weites Bildverständnis.

Mit der Frage Nummer 5 nach den bildnerischen Techniken und ihrem Verhältnis zu weiteren Kompetenzzielen sollte das quantitative Verhältnis produktiver und rezeptiver Anteile im Kunstunterricht erfasst werden. Als Stichwörter wurden „grafisches, farbiges, plastisches, skulpturales, mediales, spielerisches Gestalten und Materialkunde“ vorgegeben. Diese Vorgaben führten in den Antworten zum Teil zu einer Auflistung von Techniken und Verfahren, die im Laufe der Schuljahre erlernt werden sollen. Eine Korrelation zu Kompetenzzielen wird jedoch weniger hergestellt. Insgesamt weisen die Expertenmeinungen darauf hin, dass sich die Kompetenzerwartungen nicht lediglich auf den Erwerb bestimmter künstlerischer Techniken und gestalterischer Verfahren beziehen, sondern komplexeren Anforderungen folgen. Denn es geht in den Aussagen sowohl um spielerisches, erkundendes und körperorientiertes Entdecken von gestalterischen Lösungen – gepaart mit handwerklichen Fähigkeiten – als auch um das Erlernen von tradierten Techniken und zeitgenössischen Strategien. Häufig stehen die handwerklichen Fähigkeiten nicht eigens im Lehrplan, sondern werden im Kontext bestimmter Gestaltungsabsichten genannt. Gestalterische Fähigkeiten dominieren in niedrigeren Schulstufen.

Die sechste Frage richtete sich auf den Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten in den Curricula. Stichwörter waren: „Problemlösekompetenz, Ideenfindung, unkonventionelle Gestaltgebung, Humor und flexibles Denken“, also Begriffe, die Kreativitätskriterien beinhalten. Aufschlussreich ist hier, dass Eigenständigkeit, problemlösendes Denken und interessenorientiertes Handeln in nahezu allen Plänen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen.

Methoden und Gewichtungen

Mit der siebten Frage sollte herausgefunden werden, in welchem Maße die Fächer Präsentieren und Reflektieren einbeziehen bzw. inwiefern sich das jeweilige Curriculum mit konkreten Kompetenzerwartungen darauf bezieht. Als Stichwörter wurden Schulhausgestaltung, Portfolio und regelmäßige Ausstellungen vorgegeben. Intention der Fragestellung war es nicht, nach Beurteilungskriterien und Beurteilungsmethoden von Schülerarbeiten zu fragen, dennoch wurden diese mit dem Begriff „Portfolio“ von manchen Experten verknüpft. Das Portfolio z.B. ist bereits in vielen Lehrplänen als Beurteilungsmethode verankert. Nicht alle Lehrpläne nennen Präsentieren als Kompetenz.

Die achte Frage lautete: Welchen Stellenwert erhält die Kunstvermittlung/Kunstabtachtung gegenüber der gestalterischen Praxis? Als Stichwörter wurden Formulierungen hinsichtlich von Theorie- und Praxisanteilen vorgegeben. Bemerkenswert ist, dass die meisten Curricula die gleichrangige Bedeutung von

Theorie und Praxis propagieren, auch wenn die Relevanz der Kunstbetrachtung teilweise nicht allzu hoch eingeschätzt wird. Tendenziell überwiegt der Anteil gestalterischer Praxis in den Curricula. Meist wird von einer Durchdringung produktiver und rezeptiver Anteile im Unterricht gesprochen. Die Verknüpfung von Gestaltungspraxis und rezeptiven Anteilen wird ausdrücklich gewünscht.

Im Vergleich hat die Kunstvermittlung/Kunstbetrachtung gegenüber der gestalterischen Praxis insgesamt einen recht ähnlichen Stellenwert – wobei die rezeptiven Anteile nach Jahrgangsstufen aufsteigend zunehmen. Zum Teil wird in höheren Klassen sogar ausschließlich Kunstgeschichte vermittelt (PL) und auf die Gestaltungspraxis verzichtet.

Beteiligung und Partizipation

Mit der neunten Frage sollte herausgefunden werden, inwiefern die Fachlehrkräfte in die Entstehungsprozesse des jeweiligen nationalen Curriculum involviert sind. Hier überschneiden sich die Aussagen teilweise mit den Antworten aus der ersten Frage, die auf den bildungspolitischen Hintergrund der Curricula zielt. Mit der Frage, „Vertritt der Rahmenplan die Auffassung und Praxis der Mehrheit der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen?“ und mit den Stichwörtern „Beteiligungsprozesse an der Lehrplanentwicklung, Anhörungen, Implementierungsmaßnahmen“, steht die Rolle der Fachexperten und die Akzeptanz bei Fachkollegen im Vordergrund. Hinsichtlich der allgemeinen Akzeptanz gehen viele Experten davon aus, dass allein durch eine dauerhafte und kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. Aktualisierung der Curricula ein Mindestmaß an Akzeptanz gegeben sein könnte. Einige Experten verweisen darauf, dass sich gerade ältere Fachlehrkräfte mit den curricularen Neuerungen schwertun. Andere Experten sehen Diskrepanzen weniger aufgrund des Alters, sondern mehr in Bezug auf das Engagement der Lehrkräfte. Es finden sich auch Aussagen, die eine Akzeptanz neuer, kompetenzorientierter Curricula für eher unwahrscheinlich erachten.

Das zehnte Interviewfeld bot die Möglichkeit, zusätzliche Bemerkungen und Hinweise vorzutragen. Bei den Antworten wurde hier z.B. auf die Unterschiede zwischen Lehrplan und Unterrichtswirklichkeit hingewiesen. Ein Experte verweist nochmals auf die Kompetenzstrukturen und beschreibt ausführlich und detailliert einzelne Kompetenzen.

Sichtung gemeinsamer Aspekte (Teil B)

Mit der Sichtung der Expertenmeinungen aus den Leitfrageninterviews (Teil B) zeigen sich einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich fachlicher Intentionen, Ziele und Lerngegenstände. Die meisten Lehrpläne sind im Zuge der EU-Empfehlung, kompetenzorientierte Qualifikationsrahmen für Bildung zu schaffen (Amtsblatt der EU C111), entstanden, so die Experten. In den Lehrplanformulierungen findet sich die Kompetenzorientierung jedoch eher marginal. Prozessorientiertes Lernen, Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung erhalten hohe Relevanz, auch wenn in manchen Ländern durchscheint, dass an der Umsetzung im konkreten Unterricht noch gearbeitet werden muss.

Insbesondere der personale Kompetenzerwerb fällt in den Interviewantworten auf. Hier häufen sich Zielformulierungen wie ‚Erwerb von Selbstbewusstsein, kritisches Denken, Ideenfindung, Wahrnehmungssensibilisierung, Problemlösevermögen, Imaginationsfähigkeit, kreatives Denken‘ usw. – es geht also weniger um fachliche Kompetenzen, sondern vielmehr um die Stärkung der Persönlichkeit.

Auf der Basis der Sichtung der Antworten zu den Leitfragen (Teil B) kann festgestellt werden, dass alle Experten folgende Aspekte explizit betonen:

- problemlösendes, kreatives Denken und Handeln
- Entwicklung von Personalkompetenz
- besonderer Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten
- besonderer Stellenwert von Präsentation und Reflexion (z.B. Portfolioarbeit)
- Spezifik der Gegenstandsbereiche und Inhaltsfelder
- Gewichtung von Produktion, Rezeption, Reflexion
- Kompetenzorientierung und Bildungsverständnis.

Die eingehende Analyse und Interpretation der Expertenmeinungen aus Teil B des Fragebogens entwickelte sich in einem sukzessiven Auswertungsprozess und wird an anderer Stelle in dieser Publikation dargestellt (vgl. B.3.2).

Diskussion: Methodenreflexion zur Expertenbefragung

Mit der Teilstandardisierung (Teil A) der Experteninterviews sowie dem Gesprächsleitfaden für die offenen Fragen konnten vergleichbare Daten zu den Curricula in Europa erhoben werden. Das Antwortverhalten der jeweiligen Experten konnte im Gesamtkontext der einzelnen Aussagen eingeschätzt werden (vgl. Hoffmann, 2005, S. 276).

Die zum Teil unterschiedlichen Antworten von Experten desselben Landes rühren daher, dass sich die Beantwortung auf verschiedene Schulstufen bezieht. Auch ist davon auszugehen, dass die Antworten auf dem jeweils aktuellsten Lehrplanstand basieren, die Erscheinungsjahre divergieren allerdings erheblich. Gerade im Hinblick auf die Kompetenzorientierung weisen die Rahmenpläne sehr große Unterschiede auf, insbesondere, wenn sie noch aus den 1990er Jahren stammen.

Differenzen in den Aussagen gibt es sowohl zwischen den europäischen Staaten als auch innerhalb eines Landes. Gleichwohl setzt sich im Auswertungsprozess ein Gesamtbild zusammen. Mehr Interviewrückläufe pro Land wären vermutlich kaum aussagekräftiger und weiterführender gewesen. Bedauerlich ist, dass nicht aus allen Ländern Europas eine Beteiligung erfolgte. Dennoch sind die inhaltlichen Schnittmengen so deutlich, dass eine solide Grundlage für einen europäischen Rahmenplan geschaffen werden konnte.

Generell gestaltete sich die Akquise von Experten, die den Fragebogen ausfüllen können, als schwierig. Die Ursachen hierfür sind verschieden: Ein Auswahlkriterium war, dass die Experten außerordentlich kundig in der Fachlehrplanentwicklung ihres Landes sein sollten. Zugleich aber sollten sie nicht unbedingt von ministerialen Institutionen kommen, um politische Färbungen in den Antworten zu vermeiden. Der Vorteil des gewählten Verfahrens, Experten aufgrund intensiver fachlicher Kontakte ausfindig zu machen, ist, dass diese Experten größtenteils in der Lage sind, verschiedene Perspektiven auf die Lehrpläne einzunehmen: Sie sind häufig auch in Kontakt mit Lehrkräften und kennen die Schulpraxis, sie diskutieren in Fachgremien ihres Landes, sind zum Teil an der Lehrplanentwicklung beteiligt oder in der Ausbildung von Kunstlehrkräften tätig.

Insgesamt fällt bei den untersuchten Antworten auf, dass es zum Teil Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Sprache sowie die Verwendung einzelner Begriffe gibt. Die Fragebögen wurden in englischer und deutscher Sprache verfasst und konnten in diesen Sprachen beantwortet werden. Begriffliche Differenzen, die auf Verständigungsschwierigkeiten schließen lassen, kommen allerdings sowohl in deutscher als auch in englischer Beantwortung vor, da der Gebrauch von Fachbegriffen – wie z.B. Bildkompetenz oder Kunstkompetenz, Werkverstehen oder Gestaltungsmittel, ästhetische Erfahrung und sinnliche Erkenntnis, Produktion, Reflexion und Rezeption, etc. – oftmals nicht eindeutig geklärt ist. Hinzu kommt, dass im englischen Sprachkontext die Begriffe zum Teil anders konnotiert sind. Aus dem inhaltlichen Gesamtzusammenhang aller Antworten eines Experten lassen sich in der Regel jedoch die Bedeutungen erschließen. Am deutlichsten zeigen sich sprachliche Probleme, wenn die Experten ausschließlich in der Schule unterrichten und weniger im wissenschaftlichen Umfeld aktiv sind. So ist feststellbar, dass diese oft Direktzitate aus dem Curriculum in die Antwortfelder einkopieren. Zum Teil wird auch aufgelistet, welche Techniken Schülerinnen und Schüler erlernen müssen.

Experten aus der Schule haben teilweise auf eine Frage mit einer Gegenfrage zum Verständnis der vorgegebenen Fragestellung reagiert. Hier scheinen bei den jeweiligen Experten keine klaren Vorstellungen zu einzelnen Fachbegriffen zu existieren. Generell ist feststellbar, dass befragte Experten aus dem Bereich der Wissenschaft mit den verwendeten Fachtermini (z.B. Bildungsstandards, Kompetenzen, Kompetenzdimensionen) weniger Probleme haben, sie gehen gezielt auf diese ein. Bei Experten aus dem Bereich der Forschung wird in den Antworten zu den Leitfragen (Teil B) der Erhebung häufig frei-erklärend und mit interpretierenden Ansätzen auf die gestellten Fragen geantwortet. Offenbar ist der Expertenkreis aus der Lehrerausbildung oder der Forschung vertrauter mit Fachbegriffen aus dem Kompetenzdiskurs als Experten aus dem Schuldienst.

Einige Experten wiederum haben ihre Fragebögen in Tandems ausgefüllt. Dabei weisen z.B. die Experten aus Luxemburg daraufhin, dass diese Form der Beantwortung noch einmal eine Diskussion unter

den Experten hervorgerufen hat. Mit dieser Auseinandersetzung konnten neue Erkenntnisse zum eigenen Lehrplan gewonnen werden. Dies zeigt, dass nicht nur die Beantwortung der Leitfragen Interpretationsspielraum zulässt, auch die Einschätzung der Fachlehrpläne ist nicht unbedingt eindeutig. Mit den stichprobenweise vorgenommenen Einblicken in die Curricula sowie mit dem Vergleich korrespondierender Aussagen zu unterschiedlichen Fragestellungen konnte zumindest ansatzweise die Validität der Angaben überprüft werden. Die Nachvollziehbarkeit der Expertenaussagen im Gesamtkontext ihrer Angaben ist Grundlage der vorliegenden Auswertung.

Literatur

- Hoffmann, D. (2005). Experteninterview. In: L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kirchner, C., Gotta-Leger, T. & Nockmann, M. (2015). *Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa. Qualitativ-empirische Auswertung einer ländervergleichenden Expertenbefragung*. URL: <http://envil.eu>
- Kirchner, C. & Haanstra, F. (2015). *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. URL: <http://envil.eu>
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlage und methodische Anlage. In: S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pickel, S. & Pickel, G. (2009). *Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs*. In: S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 441–464). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.

Anhang I: Inhalt der Fragebögen

Befragte Person: Name, Nationalität, Funktion

A. Fakten zum gültigen Rahmenplan/Lehrplan/Fachcurriculum

1. Titel des Lehrplans:
2. Publikationsjahr: Link zum Dokument:
3. Autoren des Lehrplans und Beruf/Funktion der Autoren:
4. Geschrieben im Auftrag von:
5. Geographische/politische Reichweite (Nation, Bundesland, Kanton, Bezirk usw.):
6. Benennung (*ankreuzen*): ☐ Lehrplan ☐ Rahmenplan ☐ Referenzrahmen ☐ Andernfalls:
7. Bezieht sich auf folgendes Schulalter (*z.B. 10–18 Jahre*) bzw. Schulstufe (*z.B. Grundschule*):
8. Bezieht sich auf folgende Schularten: ☐ Nicht festgelegt ☐ _____
9. Verankerung im Bildungssystem/Maß an Verbindlichkeit/Stellenwert:
10. Wie viele Stunden Pflichtunterricht (obligatorischen Unterricht) im Fach "Kunst" hat ein 8-jähriger, 12-jähriger und 16-jähriger Schüler?
11. Bezeichnung des Faches/der Fächer:
12. Bezugsfelder/Gegenstandsbereiche: ☐ Bildende Kunst ☐ Design/angewandte Kunst
☐ Architektur ☐ Mode ☐ Medien/Alltagsbilder
13. Wird Kompetenz als Begriff beschrieben? ☐ Wird nicht beschrieben. ☐ Ja, nämlich (*Beschreibung und Referenz, Seitenzahl(en) im Dokument*):
14. Dimensionen des (Fach-)Kompetenzmodells: (*Beschreiben Sie die verschiedenen Dimensionen und ihre Umschreibungen/Definitionen. Z.B. Handlungs-, Methodenkompetenz, Gestaltungs-/Darstellungs-, Verstehens-, Reflexionskompetenzen, kreative Kompetenzen usw.*). ☐ Es werden keine Dimensionen definiert. ☐ Dimensionen (*Beschreibung und Referenz, Seitenzahl(en) im Dokument*)
15. Werden konkrete Bildungsstandards/Ergebnisse von Lernprozessen/Kompetenzerwartungen in bestimmten Altersstufen formuliert? ☐ Nein ☐ Ja, Minimalstandards (*basales Erwartungsniveau*)
☐ Ja, Regelstandards (*durchschnittliches Erwartungsniveau*) ☐ Ja, Maximalstandards (*ideales Erwartungsniveau*)
16. Werden Kompetenzniveaus/Kompetenzstufen formuliert? ☐ Nein ☐ Ja (*Anzahl, Beschreibung mit Referenz, Seitenzahl(en) im Dokument*):
17. Werden kompetenzorientierte (Beispiel-)Aufgaben formuliert? ☐ Nein ☐ Ja
18. Gibt es eine landesweite, zentrale Überprüfung der erreichten Kompetenzstufen? (*Wenn ja, kurze Beschreibung der Leistungsniveaus*) ☐ Nein ☐ Ja, folgende ...

B. Merkmale des Lehrplans/Rahmenplans: Interpretation der/s Expertin/en

Sie werden gebeten auf maximal zwei DIN A4 Seiten den Rahmenplan zu charakterisieren. Bitte wählen Sie einige Fragestellungen aus oder behandeln Sie alle kurz. *(Bitte Referenzen im Rahmenplan mit Seitenzahlen angeben!)*

- (I) **In welchem bildungspolitischen Kontext ist der Rahmenplan entstanden?**
(Stichwörter: Bildungsstandards, PISA, Schulreformen, Legimitation der "Kunst"-fächer)
- (II) **Welches Bildungsverständnis/Bildungsziel liegt hinter dem Rahmenplan?**
(Stichwörter: individuelle Entwicklung, mündiger Staatsbürger (Literalität), soziale Gemeinschaft, Fachlichkeit)
- (III) **Ist ein pädagogisches oder didaktisches Konzept erkennbar?**
(Stichwörter: Verstehen, Sachwissen, handlungsorientiertes, exemplarisches Lernen)
- (IV) **Auf welche Gegenstandsbereiche bezieht sich der Rahmenplan vorwiegend?**
(Stichwörter: Kunst- oder Bildkompetenz/historische oder aktuelle Kunst/Werke/Design/Architektur/Alltagsgegenstände/künstlerische/handwerkliche Praxis)
- (V) **Welche bildnerischen Techniken und handwerklichen Fähigkeiten sind genannt und wie ist ihr Stellenwert im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?**
(Stichwörter: grafisches, farbiges, plastisches, skulpturales, mediales, spielerisches Gestalten, Materialkunde)
- (VI) **Welchen Stellenwert erhalten die Ideenfindung und die kreativen Fähigkeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?**
(Stichwörter: Problemlösekompetenz, Ideenfindung, unkonventionelle Gestaltgebung, Humor, flexibles Denken)
- (VII) **Welchen Stellenwert erhalten die Präsentation und die Reflexion der eigenen praktischen Arbeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?**
(Stichwörter: Schulhausgestaltung, Portfolio, regelmäßige Ausstellungen)
- (VIII) **Welchen Stellenwert erhält die Kunstvermittlung/Kunstabstrachtung gegenüber der Kunstpraxis bzw. der Lösung von gestalterischen Problemen?**
(Stichwörter: curriculare Anforderungen, Beschreibung der Kompetenzniveaus hinsichtlich Theorie- und Praxisanteilen)
- (IX) **Vertritt der Rahmenplan die Auffassung und Praxis der Mehrheit der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen?**
(Stichwörter: Beteiligungsprozesse an der Lehrplanentwicklung, Anhörungen, Implementierungsmaßnahmen).
- (X) **Weitere Bemerkungen**

Anhang II: Namen der Dokumente, wie in den Fragebögen von den Experten angegeben

Nat.	Titel
BE	artistieke opvoeding
DK	Fachheft 8, gemeinsame Ziele in Kunstpädagogik
DE	Lehrplan Gymnasium Kunst (Sachsen)
DE	Lehrplan für die Grundschulen (Bayern)
DE	Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4 Kunst Gestaltendes Werken Textiles Gestalten & Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 bis 10 Kunst (Niedersachsen)
DE	Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (Schleswig-Holstein)
EE	National Curriculum for Basic Schools (years 1–9)/National Curriculum for Secondary Schools (years 10–12)
GB	English National Curriculum 2013
GB	Curriculum for Excellence
FI	FNBE, Finnish National Board of Education
FR	Programme arts plastiques pour le college
IT	Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der schwerpunktspezifischen Fächer im zweiten Biennium und im fünften Jahr der deutschsprachigen Fachoberschulen für den wirtschaftlichen und den technologischen Bereich
LU	Plan d'études école fondamentale
LU	Kompetenzorientierte Bildungsstandards Education Artistique
MT	Art and Design Syllabus
NL	TULE Kunstzinnige oriëntatie
NL	Leerplan Beeldende Kunst en Vormgeving
NL	Leerplankader kunstzinnige oriëntatie
AT	Lehrplan der österreichischen Volksschule, Pflichtfach Bildnerische Erziehung
AT	Lehrpläne der Allgemeinbildenden Schulen
PL	Kerncurriculum für Vorschulerziehung und Allgemeinbildung
PT	Visual Education
SE	Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/grundskolan Lgr 11, Bild
CH	Lehrplan 21
CH	Lehrplan 21
SK	National curriculum for Fine Art (Annex ISCED 1)
SI	Likovna vzgoja
SI	Programme of Primary School ART EDUCATION – Curriculum (English)
SI	Likovna vzgoja (Art Education), published in 2011
CZ	Rahmenlehrplan für die Grundbildung (mit Änderungen vom 01.09.2007, 3. Version)
CZ	Rahmenlehrplan für die Grundbildung
TR	Visual Art (1–8 grade)
HU	NAT
HU	Rahmenlehrplan
HU	Anforderungs- und Prüfungsstandards
CY	Keine Angabe, Erscheinungsjahr: 2010

Angaben zu den Dokumenten, auf die sich die Aussagen der Experten beziehen.